

## CONSCIÊNCIA E AUTOMATISMO NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Elma Karine Costa Cardoso  
(Uesb)

Adriana Stella C. Lessa-de-Oliveira<sup>·</sup>  
(Uesb)

### RESUMO.

Este estudo tem como objetivo investigar aspectos do processo de aquisição da escrita que o caracterizam como um processo consciente desde seu início. Tomamos como pressuposto teórico a perspectiva inatista de aquisição da linguagem, que inclui a ideia de que a aquisição da escrita segue os princípios postulados para a aquisição da fala, guardando as diferenças relativas à natureza própria dos sistemas oral e escrito. Foi feita uma análise longitudinal de dados naturalísticos de duas crianças no período compreendido entre a alfabetização e a 3ª série do ensino fundamental. Procuramos observar, quantitativa e qualitativamente, os tipos de desvios em cada série escolar, para verificar os sinais de consciência nessas etapas do processo de aquisição da escrita.

**PALAVRAS-CHAVE.** Gramática Universal; método longitudinal; consciência

### INTRODUÇÃO

À primeira vista, a ideia basilar da teoria inatista – a ideia de que existe conhecimento gramatical inato ao ser humano, que o torna capaz de utilizar a linguagem – parece completamente inadequada à aquisição da escrita, uma vez que a aquisição da modalidade escrita de linguagem, diferentemente da aquisição da fala, exige um processo externo de ensino, sem o qual a aquisição dessa modalidade se torna impossível, com raras exceções de autodidatas.

É inegável que determinados aspectos, como necessidade de ensino, existência de culturas ágrafas, entre outros, tornam evidentes as enormes diferenças entre os processos de aquisição da oralidade e de aquisição da

---

<sup>·</sup> Aluna do Curso de Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino do Português, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, elma\_karine@yahoo.com.br.

<sup>·</sup> Doutoranda em Linguística (Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp); Professora de Linguística (Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – UESB), e-mail: adriana.lessa.de@uol.com.br

escrita. Entre esses sinais destacamos “a consciência do processo de aquisição e do uso do sistema escrito”. Essa consciência se traduz por um conjunto de ações peculiares à modalidade escrita de linguagem. A respeito disso, Kato (1995a, p. 31) afirma que a escrita permite um planejamento verbal mais cuidadoso e é mais sujeita as convenções prescritivas.

Esse planejamento cuidadoso e a observância das prescrições normativas levam o indivíduo que escreve a operações de refacção ao longo de toda a vida. Ou seja, refazer faz parte do ato de escrever e a qualidade e intensidade das operações de refacção dependem do grau de formalidade da escrita e do grau de conhecimento gramatical normativo. Assim é que, segundo Kato (1995a, p. 138), “a aprendizagem da escrita diferiria da aquisição da linguagem<sup>1</sup> no grau de formalização da estimulação ambiental, bem como no grau de exigência da conscientização do saber e do controle dos comportamentos”.

De acordo com Mayrink-Sabinson (1997, p. 59), as operações de refacção de uma escrita começam bem cedo, muito antes de a criança entender o princípio alfabético da escrita. Se isso de fato ocorre, qual será mesmo o grau da “consciência” no processo de aquisição da escrita? Será a aquisição da escrita um processo em que reina um tipo de “consciência absoluta” do processo de aquisição?

Para tentar responder a essas perguntas vamos assumir, junto com Kato (1995a), que a teoria da aprendizagem da escrita não pode ser algo totalmente independente de uma teoria da aquisição. Seguindo esse raciocínio, assumimos, conforme propõe essa autora, que o equipamento inato que dá à criança as condições para interagir com os dados de língua oral lhe dá também condições mínimas para desenvolver sua percepção inicial sobre a escrita.

Assim, este trabalho tem como objeto “o processo de aquisição da escrita” e seu objetivo central é investigar o fenômeno de refacção, que o caracteriza como um processo consciente, testando, dessa maneira, a

---

<sup>1</sup> A autora quer dizer nesse caso *aquisição de linguagem oral*. Ela está, na verdade, tratando do processo referente à escrita como um processo de *aprendizagem* e do referente à língua oral como

hipótese de que “o processo de aquisição da escrita se constitui como um processo consciente desde seu início”.

A partir da observação de dados empíricos, a presente pesquisa investiga o grau de frequência de atos conscientes no momento de aquisição da modalidade escrita, com base na perspectiva inatista de aquisição da linguagem. A análise desses dados nos levará a assumir que a GU também norteia a aquisição da escrita, pois, assim como ocorre no processo de aquisição da fala, a criança não teria maturidade intelectual para realizar complexas análises a respeito do sistema linguístico escrito.

Segundo a Teoria de Princípios e Parâmetros (TPP) de Chomsky, toda criança, ao nascer, apresenta um estado linguístico inicial conhecido como GU (Gramática Universal), também representado como  $S_0$ . A GU é um mecanismo abstrato que os seres humanos trazem ao nascer, dotando-os da capacidade de aprender qualquer língua. A GU, então, seria constituída de um conjunto de princípios que se dividem em princípios rígidos e princípios abertos. Os primeiros apresentam regras comuns a todas as línguas naturais e os segundos são valores ou parâmetros fixados de acordo com a língua que serve de *input* para a criança.

Para embasar essa Teoria, Chomsky argumenta que, num período curto (entre 18 e 24 meses), a criança é exposta apenas a um ambiente que traz uma fala truncada, de frases incompletas e fragmentadas e, a partir desse *corpus*, ela constitui a sua fala que, desde o início, já traz o conjunto de regras complexas da língua falada. Esse argumento é conhecido inicialmente como “pobreza de estímulos” e resgatado, no início dos anos 80, como “problema de Platão”. (cf. CHOMSKY, 1986).

Da aquisição da linguagem falada para a aquisição da linguagem escrita, existem diferenças que vão desde o estímulo até a natureza funcional de cada tipo de linguagem. Para observarmos como se dá a aquisição da escrita e se ela se dá inconscientemente, como a aquisição da oralidade, ou conscientemente, é necessário fazermos uma análise da natureza diferenciada entre a aquisição de ambos os tipos de linguagens.

Para Kato (1995a), as diferenças entre as duas modalidades se centram, principalmente, nas condições de produção e de uso das mesmas. Essa autora afirma que a linguagem oral não é totalmente isomórfica à linguagem escrita, nem a aquisição da segunda é isomórfica à aquisição da primeira; elas se afetam, se complementam e se assemelham em vários momentos. Ou seja, há momentos em que a linguagem oral interfere na linguagem escrita. Isso acontece, no início da aquisição, por exemplo, quando o indivíduo tenta, de maneira informal, reproduzir na escrita fielmente aquilo que fala. E, pelo contrário, há momentos em que a linguagem escrita interfere na fala, por exemplo, quando o indivíduo recorre a uma gramática “mais elaborada”, correspondente à forma da escrita, nos momentos de realização de discurso oral em uma situação formal.

De acordo com Kato (1995a:25), Tannen (1982) chega a duas diferenças fundamentais entre a linguagem oral e a linguagem escrita:

a) a linguagem oral é altamente dependente de contexto, enquanto que a escrita é descontextualizada;

b) a coesão, na linguagem oral, é estabelecida através de recursos paralingüísticos e supra-segmentais, enquanto que, na linguagem escrita, ela é estabelecida através de meios lexicais e de estruturas sintáticas complexas que usam conectivos explícitos.

Ainda segundo Kato (1995a), com base nessas diferenças, vemos também que as atividades de planejamento que acontecem na fala se diferenciam das atividades de planejamento que envolvem a escrita, no momento de sua execução. Na fala, as atividades envolvem níveis de consciência que atuam no momento da conversação, auxiliando o locutor a tomar decisões sobre quais palavras, expressões e recursos prosódicos ou gestuais utilizar, já que, como já dito anteriormente, a fala é contextualizada. Já o planejamento na produção escrita é prévio, mais elaborado e tem como base o conteúdo, conexão e clareza de ideias, além do receptor. Este

planejamento torna possível a revisão e correção da escrita. Porém, esta revisão e refacção não são feitas, como na fala, tendo como base a reação dos receptores e, sim, a ideia prévia de como o leitor possa vir a recuperar aquilo que o redator pretendeu comunicar.

Vemos, assim, que a natureza diferenciada dos sistemas oral e escrito vai implicar diferenças nos processos de aquisição desses dois sistemas. Para aprender o sistema alfabético é necessário que a criança tenha consciência das relações entre símbolo gráfico e som oral da sua língua. Kato (1999) explica que, em períodos iniciais, a criança vê o símbolo gráfico e o som como isomórficos. Isso pode, de início, causar alguns problemas, pois, como sabemos, há muitas diferenças dialetais e há arbitrariedades entre os fonemas da língua portuguesa e sua escrita, porque existe uma mesma letra representando vários sons, e um som sendo representado por várias letras. Esta diferenciação pode causar transtornos no momento da aquisição da escrita para as crianças que tiverem uma diferença grande entre o seu dialeto e o dialeto prestigiado pela escola.

Partindo dessa mesma ideia, Lemle (1983) postula quatro fases que os iniciantes produzem no momento da aquisição. Inicialmente, a autora trata da hipótese “Hipótese fonética”. Segundo esta hipótese, a criança, nesta fase, produz a escrita como uma tentativa de reproduzir o som falado. Este é um momento em que a criança toma consciência da relação entre sons e letras e tenta escrever as palavras tal como fala.

Num segundo momento, a criança faria o que a autora define como “Hipótese de que há arbitrariedades no sistema ortográfico”. Neste ponto, Lemle chama a atenção para o fato de que há arbitrariedades em sistemas escritos como o do português. Existe aqui, o que Kato (1999) afirma ser falta de “biunivocidade perfeita entre som e grafema”. Isto é explicado quando observamos que há, em português, um som representado por várias letras e uma letra representando vários sons.

A terceira hipótese da criança é a “Hipótese de que há regularidades contextuais entre fala e escrita”. Lemle (1983) afirma que a criança, após o período de realização de “análise e síntese”, percebe que há regularidades no

sistema linguístico como as regras ortográficas e automatizam a leitura e a escrita, realizando estas ações com fluência sem necessidade de analisar letra por letra.

Por último, a autora afirma que a criança age de acordo com a “Hipótese de que há regularidades oriundas da morfologia”. Neste período, a criança já tem internalizadas as regras ortográficas e morfológicas que regem o sistema escrito. E, a partir destas regras, pode inferir e deduzir com base no conhecimento linguístico já adquirido, e produzindo enunciados escritos com mínima margem de erro.

Partindo dessas hipóteses, Kato (1999) afirma que “o domínio pleno do sistema implica o domínio das regularidades e irregularidades não só a nível grafofonológico, mas também a nível grafomorfológico.” Esse domínio por parte do aprendiz, ainda segundo Kato (1999), começa a correr de forma instantânea à medida que a criança vai se habituando às operações de “análise e síntese”, fazendo uso de previsões significativas baseadas no seu conhecimento linguístico e extralinguístico. Porém, essa sequência de etapas da aquisição pode sofrer certas “regressões de comportamento” ou “superposições de ideias” quando, em situações de incerteza, um indivíduo pode vir a escrever uma palavra que não conhece, com base, unicamente na representação fonética da mesma ou, ainda, quando o indivíduo tende a generalizar regras e praticar a hipercorreção.

Vemos assim que peculiaridades da escrita exigem maior consciência do processo na aquisição da escrita do que na aquisição da fala. Essa situação pode até lançar dúvida quanto à validade de uma hipótese como a inatista para explicar a aquisição da escrita. Discutindo essa questão, Kato (1995a) diz que a tese inatista, em princípio, não apresentaria relevância para a aprendizagem da escrita, já que esta não pode ser considerada inata ao homem. Mas, a autora explica que a realização de enunciados escritos requer um conhecimento das regras gramaticais pelo indivíduo que as escreve. Neste momento, então, recorre-se ao conhecimento linguístico que, como postulado anteriormente, é inato ao sujeito.

Então, podemos fazer a seguinte reflexão: da mesma forma que, ao adquirir a linguagem oral, a criança só produz enunciados gramaticais, sem precisar fazer análise, estudo ou observação mais apurada das regras sintáticas da língua, ela também reproduz e produz as sentenças escritas sem precisar de grande análise acerca das regras linguísticas.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

O *corpus* dessa pesquisa é formado por um conjunto de produções escritas, de duas crianças, da alfabetização à 3ª série. Optamos pelo método de coleta de dados longitudinal (dados de um mesmo indivíduo ao longo de determinado período), considerando que esse método melhor se adequa ao objetivo de identificação da presença de traços de “consciência” ao longo do processo de aquisição da escrita. Para escolha do método, consideramos também a necessidade de coleta de dados naturalísticos (dados produzidos em ambiente e situação naturais de aquisição), a fim de obtermos uma descrição mais fiel do período de aquisição pesquisado.

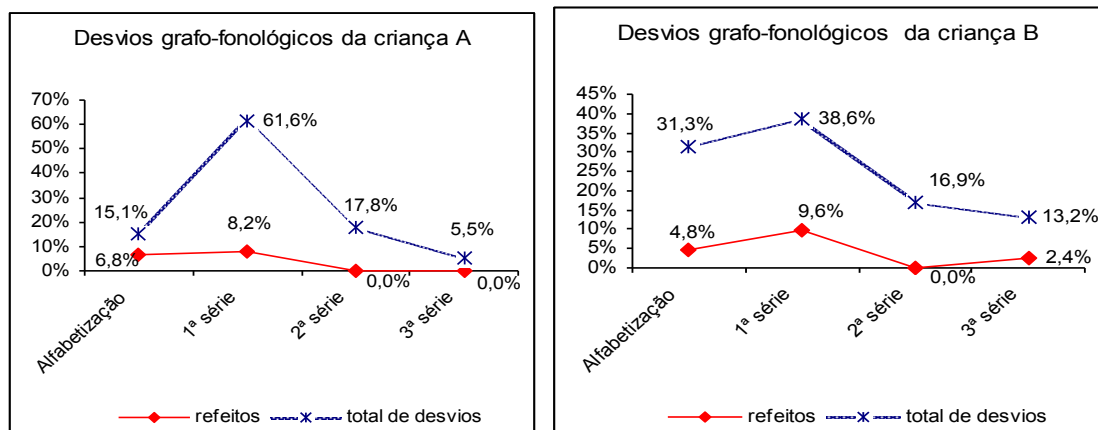
Focalizamos os dados de refacção nas produções escritas dessas duas crianças por serem esses dados a mais clara evidência de ações conscientes no processo de aquisição da escrita.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A primeira observação a ser feita é a de que o fenômeno de refacção aparece desde o início do processo de aquisição da escrita, ou seja, desde a alfabetização, as duas crianças pesquisadas se preocuparam em refazer o que escreveram. Essa preocupação inicial concentra-se no nível grafo-fonológico.

Gráfico 1 - Desvios grafo-fonológicos da criança A

Gráfico 2 - Desvios grafo-fonológicos da criança B



Os gráficos acima mostram o número *total de desvios* e de *desvios refeitos* no campo grafo-fonológico pelas duas crianças. A primeira observação a ser feita é que as curvas de desvios das duas crianças se assemelham. Tanto para a criança A, quanto para a criança B, a 1ª série é o período em que mais foram cometidos desvios. Nas duas séries seguintes os desvios assumem uma linha decrescente. As duas crianças demonstram maior preocupação com o nível grafo-fonológico na alfabetização e 1ª série, destacando-se um pico de refacção desse nível na 1ª série para a criança B. Como diferenças, destacamos dois pontos: a criança B apresenta um índice bem maior de desvios na alfabetização do que a criança A e, na 3ª série, apenas a criança B apresenta algum tipo de preocupação com desvios grafo-fonológicos.

Tanto para explicar a semelhança da curva de desvios, quanto para compreender a quantidade destes em cada série, podemos considerar, inicialmente, as hipóteses formuladas por Lemle (1983), que fazem referência a cada fase de aquisição da escrita.

A autora propõe que, em uma primeira fase, a criança faria *Hipótese Fonética*, reproduzindo na escrita os fonemas da fala. Porém, tal reprodução se dá apenas no momento em que o indivíduo toma consciência dos símbolos que representam cada som.

Na fase de alfabetização, as crianças já possuem o conhecimento ou, como afirma Kato (1999:13), *a consciência da relação símbolo-gráfico e som oral de sua língua*, logo é mais comum que os desvios grafo-fonológicos



ocorram em grande número nesse período. Verificamos nos dados que, realizações como *furmiga*, *ropa*, *qejo* e *elefate* em lugar de *formiga*, *roupa*, *queijo* e *elefante*, são comuns e recorrentes. Com base nessa afirmação de Kato (1999), podemos analisar que tais desvios são cometidos pelo fato de as crianças apresentarem consciência de relação entre o símbolo-gráfico e o som oral, passando a hipotetizar a existência de isomorfia entre os sistemas oral e escrito, ou seja, a criança estaria fazendo *hipótese fonética*.

É importante ressaltar que, na alfabetização, a escrita das crianças se mostra menos fluente e mais cuidadosa. Há um alto índice de refacção, não necessariamente pelo erro, mas pela beleza, tamanho ou bem-feitura das letras e palavras. Este dado é observado no material das duas crianças.

Na 1ª série, como vimos, foi observado aumento do número de refacções em nível grafo-fonológico. Registra-se também o aumento da ocorrência de letras minúsculas em nomes próprios e início de sentenças. Há duas possibilidades de explicação desse dado: ou a criança está detectando mais os desvios grafo-fonológicos ou está tomando consciência de que fala e escrita não são tão isomórficas assim. Ambas as possibilidades indicam tomada de consciência por parte da criança.

Por outro lado, o aumento de refacções grafo-fonológicas nos dados de 1ª série ocorre paralelamente a um aumento de desvios dessa natureza, como foi visto no gráfico. O aumento do número desse tipo de desvio na 1ª série, talvez se deva a certo automatismo que começa a se estabelecer nesse momento. A este respeito foi observado nos dados que, nesta fase, a escrita das crianças se apresentou mais fluente, menos cuidadosa e menos caprichada. Registrou-se também aumento de falta de acentos. Para explicar esse dado pode-se supor que tal automatismo acentua o número de desvios grafo-fonológicos porque, como a escrita está mais rápida, a criança tende a, inconscientemente, escrever da forma como fala, norteadas pelo aspecto de isomorfismo supostamente existente entre a escrita e a fala.

Essa análise levanta uma reflexão não óbvia: os desvios cometidos pela criança durante o processo de aquisição da escrita são oriundos de hipóteses

(processo consciente) feitas pela criança ou da automatização das “regras” próprias do sistema escrito?

Os dados mostram que nas 2ª e 3ª séries o número de desvios grafo-fonológicos vão diminuindo. De acordo com Kato (1999), a criança faz largo uso de operações de análise e síntese. Novamente, podemos levantar duas possibilidades: ou as crianças vão automatizando grande parte das regras ortográficas da língua, ou vão identificando, com base no conhecimento linguístico que vão adquirindo, por meio dessas operações de análise e síntese, quais são essas regras.

Discutindo a proposta de Lemle (1983), Kato (1999, p. 15) afirma que “o crescimento de seu léxico visual e sua familiaridade com os segmentos mais frequentes da língua, sejam eles morfemas ou não, liberam o aprendiz dessas operações”<sup>2</sup>, podendo-se pressupor que o conhecimento passe a se dar de forma instantânea. Quando a autora fala de operações de *análise* e *síntese* ela se refere a atos conscientes por parte da criança, e quando fala de conhecimento instantâneo, se refere a processos de automatização. Partindo dessa ideia podemos analisar o declínio dos desvios nas 2ª e 3ª séries como uso instantâneo de um conhecimento que nas séries anteriores era alvo de operações de *análise* e *síntese*, ou seja, ocorreu automatização de boa parte dos processos grafo-fonológicos nessas séries.

Observando os gráficos dos desvios morfossintáticos, percebemos que as curvas de desvios não se assemelham entre os dados das duas crianças, como ocorre nos gráficos anteriores. De acordo com Kato (1999, p. 14): “duas crianças podem estar na mesma fase cognitiva, mas uma poderá enfrentar mais dificuldades que a outra se não tiver tido a estimulação ambiental de que falamos ou se entre o seu dialeto e a forma ortográfica e o dialeto prestigiado pela escola houver uma maior distância”.

---

<sup>2</sup> Essas operações são as que Kato (1999) chama de operações de “análise e síntese”.

Gráfico 3 - Desvios morfo-sintáticos da criança A

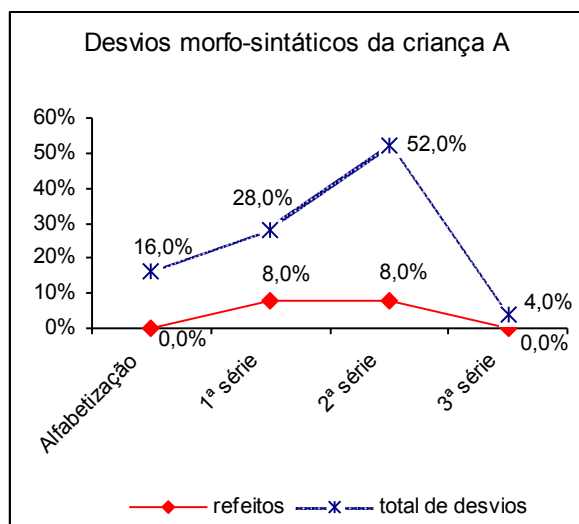
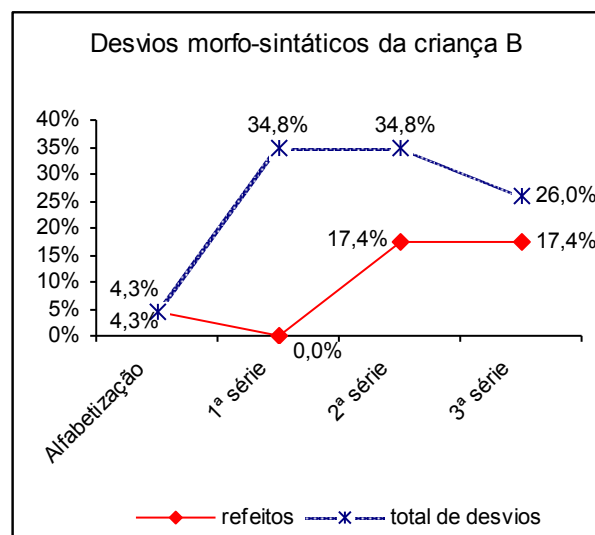


Gráfico 4 - Desvios morfo-sintáticos da criança B



Com relação a isso, pode-se considerar a interferência do *input* no processo de aquisição da escrita, assim como se observa a interferência do *input* na aquisição da língua oral. Diferenças dialetais implicam *inputs* diferentes e diferenças na aquisição da escrita. Nesse caso, as diferenças dialetais vão implicar maior distância entre a língua oral da criança e a língua escrita a ser adquirida. Além disso, atividades de estimulação e orientação diferentes também implicam, conseqüentemente, *inputs* diferenciados.

Assim, as diferenças entre as duas crianças em estudo podem ser explicadas pelo fato de que a criança B provém tanto de uma classe social diferente da classe social da criança A quanto de uma escola diferente em nível de acompanhamento pedagógico. O nível de escolaridade dos pais e de pessoas que mantêm um contato mais próximo com a Criança B é, em média, de ensino fundamental. Essa criança frequenta a escola pública, que tem classes de trinta e cinco alunos, em média. Já a criança A está inserida em um ambiente de pessoas que, em geral, têm o nível superior ou médio e

estuda em uma escola particular, numa sala que contém apenas quinze alunos por série.

Mas há pontos semelhantes nos dados morfossintáticos dessas duas crianças. Os gráficos apontam para um número de desvios morfossintáticos baixos na alfabetização e um crescimento desses desvios nas séries mais adiantadas. É interessante observar também que se verifica, nas duas últimas séries, o que Kato (1999) chama de *regressão de comportamento*. As crianças já demonstram certo domínio do sistema linguístico e de suas regularidades e irregularidades e passam a cometer erros ao praticar a *hipercorreção*. Formas como: *ela podem* e *ela não levaria-o* em lugar de *ela pode* e *ela não o levaria* tornam-se frequentes nas produções das duas crianças.

Esses dados estão indicando que os desvios morfossintáticos se intensificam nas séries mais adiantadas. Se isso está ocorrendo por causa de fenômenos como os de hipercorreção, podemos dizer que os processos morfológicos e sintáticos passam a ser alvo da atenção da criança em momento posterior a atenção dada aos processos grafo-fonológicos.

Dados qualitativos mostram que a 3ª série, apesar do declínio do gráfico em todos os tipos de desvios, apresenta padrões parecidos com os padrões da 2ª série e que há um aumento no número de desvios quanto à hipercorreção, principalmente, em nível morfossintático: a criança A passa a padronizar o uso do *porquê*, grafando todos sem acento; e a criança B usa, na maioria das vezes, a colocação pronominal em ênclise.

Por fim, observando os quatro gráficos vamos verificar que, embora continuem cometendo desvios, as crianças diminuem os índices de refacção nas duas últimas séries, no caso dos desvios fono-ortográficos, e da 2ª para a terceira série, no caso dos desvios morfossintáticos. Aqui, cabe um comentário. Se o processo de refacção, que é um processo consciente, fosse o único responsável pela diminuição dos desvios, essas crianças não poderiam diminuir os índices de refacção se ainda apresentam desvios, pois, nas séries posteriores o conhecimento linguístico consciente delas logicamente aumentou.

E o que é mais surpreendente nesses dados, a diminuição dos índices de refacção ocorre em paralelo com a diminuição dos índices de desvios, em todos os casos. Ou seja, nas duas últimas séries as crianças continuam cometendo desvios, mas em menor quantidade, e a diminuição dos desvios ocorre nos mesmos momentos em que ocorre a diminuição das refacções – nas duas últimas séries, no caso dos desvios fono-ortográficos, e da 2ª para a terceira série, no caso dos desvios morfossintáticos. Isso quer dizer que não podemos atribuir a aquisição de conhecimento linguístico, que leva a criança a diminuir os desvios na escrita, única e exclusivamente, a um trabalho consciente do aprendiz de análise, comparação, síntese etc. Em outras palavras, se os desvios estão diminuindo, apesar de as refacções terem diminuído, pode ser que isso esteja ocorrendo porque o conhecimento do sistema escrito esta em processo de automatização.

De modo geral, os dados quantitativos e qualitativos apresentam sinais da presença de *consciência* relativa no processo de aquisição da escrita, desde o início deste, o que confirma a hipótese levantada inicialmente neste estudo. Além disso, os dados mostram que existe uma ordem de atenção da criança em relação aos processos grafo-fonológicos e morfossintáticos. Mas os dados também apresentam sinais de automatização. Por trás do processo de automatização, é possível buscar apoio na hipótese inatista de aquisição da linguagem para tentar compreender esse fenômeno. A respeito da adoção da hipótese da GU para o sistema escrito, Kato explica:

O que podemos dizer, a partir dessa tese, é que, se as línguas particulares são realizações de um mesmo esquema abstrato (gramática universal) e se a linguagem escrita pode ser definida como um conjunto de opções dentro da gramática particular, suas formas são também limitadas e previstas pelo mesmo esquema. (KATO, 1995a, p. 101)

Nessa perspectiva, podemos compreender que, para ser possível a automatização do sistema gramatical no processo de aquisição da escrita, a criança precisa, assim como ocorre na aquisição da língua oral, partir de um conjunto de princípios universais. Se isto não ocorrer, como explicar que a

criança passe a utilizar um complexo conhecimento linguístico, como o da língua escrita, em tão pouco tempo e diante de evidências fragmentadas?

Com relação à reflexão feita acima, se os desvios cometidos pela criança durante o processo de aquisição da escrita são oriundos de hipóteses (processo consciente) feitas pela criança ou da automatização das *regras* próprias do sistema escrito, chegamos, a partir da análise dos dados, à conclusão de que os desvios cometidos pela criança durante a aquisição da escrita são provenientes tanto de processos conscientes – hipóteses, análises e sínteses – realizados pela criança, como de processos de automatização. Tanto em um quanto em outro caso, a criança lança mão do sistema que ela já traz, o sistema oral, como referência<sup>3</sup>. Mas, esses processos conscientes limitam-se ao grau de maturidade intelectual da criança, pois não podemos supor que a criança faça complexas hipóteses, sínteses e análises dos sistemas que compõem a gramática da língua escrita para adquiri-la. Assim, é plausível considerar que a GU também norteia a aquisição da escrita.

## CONCLUSÕES

Essa pesquisa teve como objeto a investigação do nível de interferência de *consciência* no momento de aquisição da variante escrita, verificando indícios desses processos conscientes e, a partir de que momento, na escrita da criança, começam a aparecer sinais de *consciência* como ferramenta de elaboração ou reelaboração.

Foi observado que o processo de aquisição da escrita pode ser considerado como um processo consciente desde o seu início. Tal afirmação se ratifica quando observamos nos dados coletados que, desde o início, as crianças apresentam processos de refacção das produções. Além do aparecimento das refacções, observamos, também, que há períodos em que a criança demonstra fazer mais análises conscientes sobre o processo de

---

<sup>3</sup> Seguindo uma das posições que hoje se defende para a aquisição de uma segunda língua, Kato (1995b) assume que o acesso à GU, na aquisição da escrita, é indireto, por meio da primeira gramática, que é a da língua falada. Com base nesse raciocínio, a autora defende a hipótese de que: "a gramática da L1 contém uma periferia marcada onde valores paramétricos opostos ao da gramática nuclear podem estar presentes, com caráter

escrita quando buscam transcrever com fidelidade o som oral ou quando praticam a hipercorreção.

É preciso ressaltar também que a aquisição escrita necessita de *input*. Esse *input* é o que Kato chama de *estimulação ambiental*. A qualidade e desenvolvimento da aquisição dependem desse fator já que, em determinado momento da aquisição, a criança vê a escrita como sendo isomórfica à oralidade. Então, se o estímulo ambiental não é suficiente ou ainda não apresenta um *corpus* que corresponda à linguagem culta, a criança provavelmente apresentará mais desvios ou mais processos de refacção.

É relevante constatar que o momento inicial de aquisição da escrita é o período em que a criança apresenta maior número de refacções em nível grafo-fonológico e, conseqüentemente, maior número de atos conscientes, em relação a esse nível. Num momento posterior, os dados apresentados mostram que a criança já tem automatizado certo conhecimento grafo-fonológico, deixando de corrigi-los ao escrever. Por outro lado, tal automatização, também, torna a escrita ainda susceptível a erros grafo-fonológicos. Assim, verificamos que a aquisição da escrita é um processo consciente, até certo ponto, pois essa consciência está limitada à maturidade intelectual da criança, e em certos períodos, a consciência de certos aspectos parece se manifestar mais intensamente.

Embora, a *priori*, pareça que a hipótese inatista de aquisição da linguagem não se aplique à aquisição da língua escrita, observamos que, durante o período de aquisição da escrita, a criança demonstra utilizar o conhecimento linguístico inato que possui na produção de enunciados escritos, já que fica óbvio que a criança não tem conhecimento linguístico suficiente para fazer inferências a respeito das colocações morfo-sintáticas ou grafo-fonológicas e, mesmo assim, produz enunciados corretos que correspondem ao conhecimento de sistemas altamente complexos, como são os sistemas fonológicos, morfológicos e sintáticos da língua, além do sistema semântico e do conhecimento em nível textual. Assim, podemos trazer o “Problema de Platão” também para tentar explicar o processo de aquisição

da escrita, pois *como, em tão pouco tempo e com tão pouco conhecimento, a criança pode estar produzindo enunciados escritos tão complexos corretamente?* Concluímos que a melhor explicação, nesse caso, seria o fato de a criança estar lançando mão da GU (talvez por via da língua falada) para internalizar os valores paramétricos relativos à gramática do sistema escrito, durante o processo de aquisição da escrita.

## REFERÊNCIAS

- CHOMSKY, N. **Knowledge of Language: its nature, origin and use**. New York: Praeger, 1986.
- KATO, Mary. **No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 5<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ática, 1995a.
- \_\_\_\_\_. A Gramática do Letrado: Questões para a Teoria Gramatical. In: MARQUES, M. A.; KOLLER, E.; TEIXEIRA, J.; LEMOS, A. S. (Org.). **Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino**. Braga, CEHUM (Universidade do Minho) 1995b.
- \_\_\_\_\_. O Aprendizado da Leitura. 5<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- LEMLE, M. A Tarefa da alfabetização: etapas e problemas no português. **Letras de Hoje**, n. 15. v. 4, 1983. p. 41-60.
- MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (Re)escrevendo: momentos iniciais. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil: Mercado de Letras, 1997.
- TANNEN, D. Oral and literate strategies in spoken and written narratives. **Language**, n. 58, v. 1, p. 1-21, 1982.